

# Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes

---

Cristina Manuela Sá<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta uma reflexão sobre a importância de operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa mediante o acompanhamento da conceção, implementação e avaliação de projetos (associados à prática pedagógica supervisionada) a desenvolver com crianças entre os 3 e os 10 anos, relacionando o trabalho em torno da interação oralidade-leitura-escrita com a abordagem de outras áreas curriculares.

**Palavras-chave:** Transversalidade da língua portuguesa. Prática pedagógica supervisionada. Educação Pré-Escolar. 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Abstract:** This text presents a reflection on the importance of promoting the transversality of the mother tongue through the conception, implementation and assessment of projects to be developed in contexts of teacher training with 3-10 year old children. These projects relate the teaching of the mother tongue (based on the interaction between oral and written communication) with other content areas.

**Keywords:** Transversality of the mother tongue. Teacher training. Kindergarten. Primary school.

**Résumé:** Ce texte présente une réflexion sur l'importance de promouvoir la transversalité de la langue maternelle à travers la conception, implémentation et évaluation de projets développés dans le cadre de stages pédagogiques ayant lieu dans des institutions scolaires fréquentés par des enfants âgés entre 3 et 10 ans. Ces projets combinent l'enseignement de la langue maternelle (basé sur l'interaction entre la communication orale et écrite) avec celui d'autres domaines.

**Mots-clés:** Transversalité de la langue maternelle. Formation pédagogique. École maternelle. École primaire.

---

<sup>1</sup> Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro, onde exerce funções de docente, orientadora da prática pedagógica supervisionada e investigadora desde 1985. Membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e cocoordenadora do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP).



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada. [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).

## Introdução

Este texto apresenta uma reflexão sobre projetos desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada para a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), numa universidade portuguesa.

É de referir que estes projetos são concebidos e os dados recolhidos avaliados no âmbito do seminário de investigação educacional, que funciona paralelamente à prática pedagógica supervisionada e em interação com esta unidade curricular.

Trata-se do último momento de um percurso que os estudantes universitários portugueses seguem para poderem ser educadores de infância (o que lhes permite acompanhar crianças dos 0 aos 5 anos, embora a prática pedagógica supervisionada decorra em salas de Educação Pré-escolar, frequentadas por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos) ou professores do 1º CEB (que, em Portugal, abrange os primeiros quatro anos de escolaridade e é frequentado por crianças entre os 6 e os 9 ou 10 anos de idade).

Desde que se deu início à implementação do Processo de Bolonha em Portugal, estes futuros profissionais da Educação têm de frequentar um primeiro ciclo de estudos (que corresponde a uma licenciatura em Educação Básica, de seis semestres) e um segundo ciclo de estudos (correspondendo a um mestrado profissionalizante de Perfil 3 – Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico – com a duração de três semestres, dois dos quais essencialmente ocupados com

a prática pedagógica supervisionada e o seminário de investigação educacional)<sup>2</sup>.

O nosso interesse em avaliar a forma como esses projetos podem contribuir para uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da LP decorre da nossa convicção de que o recurso a projetos é uma estratégia adequada para atingir este propósito.

### **Da transversalidade da língua portuguesa**

A importância da transversalidade da língua portuguesa (LP) é inegável e reconhecida inclusive pelo senso comum: todos consideram que dominar bem a língua materna é fundamental para o sucesso na vida extraescolar e imprescindível para o sucesso académico.

Em Portugal, esta reflexão foi lançada pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), que estipulava as competências que deveriam ser desenvolvidas ao longo dos primeiros nove anos de escolaridade, dentre as quais se destacava o domínio da LP. Este documento foi extinto em 2012, mas a consciência da importância da transversalidade da LP manteve-se nos que o substituíram.

Por conseguinte, todos os documentos reguladores do ensino/aprendizagem do Português, desde o início do séc. XXI, chamam a atenção para a importância das aprendizagens feitas no âmbito da língua materna (LM) e das competências desenvolvidas através delas (focadas na comunicação oral e escrita e na sua interação com a gramática da língua, o seu conhecimento explícito e a reflexão sobre a

---

<sup>2</sup> Em 2015, o curso passou a ter quatro semestres, ocorrendo a prática pedagógica supervisionada e o seminário de orientação educacional nos dois últimos semestres, ou seja, no segundo ano do curso. No entanto, esse modelo só vai começar a ser aplicado no ano letivo de 2016/17.

sua estrutura) para o bom desempenho nas restantes áreas curriculares e ainda para o sucesso nomeadamente no contexto profissional. Em suma, todos esses documentos promovem a operacionalização da transversalidade da LP.

Reflexões sobre esta problemática (SÁ, 2012) chamam ainda a atenção para o facto de que esta relação não é unívoca. De facto, as restantes áreas curriculares também podem afetar o domínio da LP, já que dão acesso a conhecimentos e desenvolvem competências que poderão contribuir para um melhor domínio da LM. Esta constatação alerta para a necessidade de promover uma abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem, que implica a interação com outras áreas curriculares.

Apesar de nos parecer desejável que esta abordagem transversal seja feita em todos os ciclos de estudos, reconhecemos que, em Portugal, a tarefa é facilitada pela monodocência que caracteriza o 1º CEB e pela interdisciplinaridade pressuposta pela EPE. No entanto, temos consciência do facto de que isso nem sempre acontece, bastando que os profissionais da Educação entendam ser necessário abordar as diversas áreas curriculares separadamente (cf. BIZARRO; SÁ, 2011). Para combater este espírito, fizemos deste tema o centro da nossa investigação (SÁ, 2009, 2010; SÁ; MARTINS, 2008; SÁ; LIMA, 2015; SÁ; LUNA, 2016).

### **Da promoção da abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**

Atualmente, além de lecionarmos unidades curriculares de Didática do Português de primeiro e segundo ciclos de estudos de Bolonha (licenciatura e mestrados profissionalizantes), também

supervisionamos a prática pedagógica em contextos de EPE e 1º CEB e a iniciação à investigação em Educação, através da orientação de seminários, o que pressupõe o acompanhamento dos estudantes na concepção, implementação e avaliação de projetos associados aos respectivos relatórios de estágio.

Com o propósito de promover uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da LP, apostamos em projetos que relacionam o trabalho em torno da interação oralidade-leitura-escrita com a abordagem de outras áreas curriculares. Neles adotamos uma metodologia de investigação qualitativa, combinando o estudo de caso com a investigação-ação para resolver problemas emergentes dos contextos, o que requer a formulação de questões e objetivos de investigação, a par da seleção de metas curriculares nos textos reguladores. Os dados a analisar são recolhidos a partir da intervenção didática (normalmente em trabalhos realizados pelas crianças e notas de campo, decorrentes da observação participante) e submetidos a análise de conteúdo (complementada com estatística descritiva – frequências absolutas e relativas).

### **Da reflexão sobre a gestão das fronteiras entre saberes nos primeiros anos**

A reflexão aqui apresentada resultou da meta-análise dos 24 projetos que já orientámos: 14, na EPE, e 10, no 1º CEB (cf. SÁ, 2013, 2014,

2016)<sup>3</sup>. Nela recorremos à análise de conteúdo, complementada por estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

## Da transversalidade nos projetos

No Quadro 1, apresentamos os resultados da análise das interações pressupostas pelos títulos dados aos projetos:

**Quadro 1** – Transversalidade dos projetos (prevista)

Contexto	Natureza da interação	Nº de projetos (N = 14)	%
EPE	Sem interação	4	28,6
	Conhecimento do Mundo	4	28,6
	Matemática	1	7,1
	Expressões	1	7,1
	Formação Pessoal e Social	4	28,6
Contexto	Natureza da interação	Nº de projetos (N = 10)	%
1º CEB	Sem interação	6	60
	Conhecimento do Mundo	3	30
	Matemática	0	0
	Expressões	1	10

Constata-se que, enquanto na EPE a maioria dos projetos pressupunha a interação entre a Expressão Oral e Abordagem à Escrita e uma outra área curricular (geralmente Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social), no 1º CEB, mais de metade dos projetos estava centrada exclusivamente na LP e, nos casos de interação, predominava a relação com o Estudo do Meio.

O diálogo estabelecido com os estudantes na altura de selecionar os temas dos projetos permite-nos afirmar que estas escolhas resultavam da preocupação em contemplar prioritariamente áreas curriculares privilegiadas pelo ministério (ensino da LP, das ciências e da matemática), do receio de trabalhar a Matemática (um ponto fraco

---

<sup>3</sup> Foi dada aos estudantes a liberdade de escolherem o tema do respetivo projeto, independentemente das interações que pudesse requerer.

dos estudantes, como é comprovado por todas as avaliações internas e externas feitas a estes cursos) e do pouco interesse pela área das Expressões (cuja abordagem é sistematicamente associada à elaboração de desenhos pelas crianças, para as acalmar ou ocupar nos tempos mortos). A grande atenção dada à Formação Pessoal e Social na EPE está certamente relacionada com o facto de atribuírem a este contexto um papel fundamental na transmissão de valores às crianças, dado ser responsável pela sua socialização, ao invés do 1º CEB, essencialmente votado à tarefa de lhes transmitir conhecimentos, ideia que decorre de uma conceção do ensino/aprendizagem muito tradicional, difícil de ultrapassar.

De seguida, analisámos os projetos tendo em conta as interações pressupostas pelas metas neles contempladas. De facto, em Portugal, os profissionais da Educação (incluindo educadores de infância e professores do 1º CEB) devem planificar as suas atividades em função de metas seleccionadas em documentos oficiais em que estas são definidas. Para a EPE, existe um documento intitulado *Metas de aprendizagem* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), e, para o 1º CEB, é necessário utilizar as *Metas curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU *et al.*, 2012).

No Quadro 2, apresentamos os resultados desta análise<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Este quadro refere-se exclusivamente à EPE. Não foi possível fazer esta análise para os projetos do 1º CEB, por não haver metas curriculares definidas para Estudo do Meio e Expressões, a Matemática não ter sido contemplada em nenhum projeto e não existir neste ciclo nenhuma área curricular equiparada à Formação Pessoal e Social.

**Quadro 2 – Transversalidade dos projetos (real)**

Natureza da interação	Nº de ocorrências (N = 31)	%
Sem interação	0	0
Conhecimento do Mundo	10	71,4
Matemática	1	7,1
Expressões	6	42,9
Formação Pessoal e Social	14	100

Este quadro apresenta-nos um panorama diferente do anterior para a EPE. De facto, a sua leitura revela-nos que nenhum projeto estava isento de interações, incluindo aqueles cujos proponentes afirmaram preferir concentrar-se exclusivamente na abordagem da Expressão Oral e Abordagem à Escrita. Basta atentar no facto de que os textos usados versam sempre temas suscetíveis de promoverem a articulação entre a abordagem da LP e outras áreas curriculares.

No entanto, também surgem pontos comuns entre os panoramas traçados pelos dois quadros para a EPE. O Conhecimento do Mundo é uma área privilegiada, enquanto as Expressões são raramente contempladas e a Matemática foi abordada apenas num projeto. A Formação Pessoal e Social é realmente dominante.

No Quadro 3, apresentamos os resultados de uma análise mais fina das metas contempladas pelos projetos destinados a contextos de EPE:



**Quadro 3** – Domínios contemplados nos projetos (restantes áreas)

Áreas	Domínios	Nº de ocorrências	%	Total	
				Nº	%
Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Ambiente Natural e Social	7	46,7	15	100
	Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social	6	40		
	Localização no Espaço e no Tempo	2	13,3		
Matemática	Números e Operações	1	100	1	100
Expressões	Expressão Plástica – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	3	13,1	23	100
	Expressão Plástica – Apropriação da Linguagem Elementar das Artes	3	13,1		
	Expressão Plástica – Desenvolvimento da Criatividade	3	13,1		
	Expressão Dramática/Teatro – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	3	13,1		
	Expressão Dramática/Teatro – Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática	1	4,2		
	Expressão Musical – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	3	13,1		
	Expressão Musical – Desenvolvimento da Criatividade	2	8,6		
	Expressão Musical - Apropriação da Linguagem Elementar da Música	3	13,1		
	Dança – Desenvolvimento da Criatividade	2	8,6		
Formação Pessoal e Social	Identidade/Autoestima	17	13,5	126	100
	Independência/Autonomia	16	12,7		
	Cooperação	64	50,8		
	Convivência Democrática/Cidadania	17	13,5		
	Solidariedade/Respeito pela Diferença	12	9,5		

A sua leitura corrobora as observações que fizemos a partir dos quadros anteriores.

É ainda de referir que, no que diz respeito à área das Expressões, mostra que a Expressão Plástica não é a única a ser tida em conta, conquanto se sobreponha às outras (com 52,4% das ocorrências), e que são propostas atividades que podem levar as crianças a apropriarem-se da linguagem elementar das artes (correspondendo a 30,4% das ocorrências).

## Do desenvolvimento de competências associadas ao domínio da língua materna

Num segundo momento, analisámos os projetos tendo em conta as metas e as atividades associadas a cada domínio/subdomínio relacionado com a abordagem da LP. No Quadro 4, apresentamos os respetivos resultados:

**Quadro 4** – Domínios/subdomínios contemplados nos projetos (Português)

Contexto	Domínios	Subdomínios	Nº de ocorrências	%	Total	
					Nº	%
EPE	Oralidade	Consciência fonológica	17	26,7	64	100
		Interação verbal	47	73,3		
	Leitura	Decifração	13	37,1	35	100
		Compreensão na leitura	22	62,9		
	Escrita	Tentativas de escrita	4	33,3	12	100
		Escrita compositiva	8	66,7		
Contexto	Domínios	Subdomínios	Nº de ocorrências	%	Total	
					Nº	%
1º CEB	Oralidade	Consciência fonológica	0	0	11	100
		Interação oral	11	100		
	Leitura	Decifração	0	0	45	100
		Compreensão na leitura	45	100		
	Escrita	Tentativas de escrita	0	0	42	100
		Escrita compositiva	42	100		

A sua leitura revela que, na EPE, se privilegia a oralidade e, no 1º CEB, a leitura e a escrita. Em ambos os contextos, no campo da oralidade, trabalhou-se sobretudo a interação verbal, valorizando-se pouco a consciência fonológica (ligada à decifração/descodificação e à correspondência grafema-fonema/ortografia), apesar de esta ser considerada como essencial para o desenvolvimento de competências em leitura e escrita (cf. SÁ, 2015). No que toca à leitura, os projetos privilegiaram a compreensão, quer porque os estudantes consideravam que ensinar a decifrar é incumbência do 1º CEB e não da EPE, quer porque, no 1º CEB, apenas trabalhámos com turmas do 3º e 4º ano de

escolaridade. Na EPE, quase não se trabalhou a escrita, também vista como uma responsabilidade do 1º CEB, e, neste contexto, os projetos desenvolvidos deram quase tanto relevo à escrita compositiva como à compreensão na leitura.

Para afinar estas observações, fizemos uma nova análise, tendo em conta dimensões a considerar dentro dos domínios/subdomínios, cujos resultados são apresentados no Quadro 5:

**Quadro 5** – Dimensões dos domínios/subdomínios contempladas nos projetos (Português)

Contexto	Domínio Subdomínio	Dimensões	Nº de ocorrências	%	Total	
					Nº	%
EPE	Oralidade/ Interação verbal	Corrente	12	70,6	17	100
		Formal	5	29,4		
	Leitura/ Compreensão na leitura	Apreensão das ideias	12	50	24	100
		Identificação das ideias principais	10	41,7		
		Identificação da estrutura textual	2	8,3		
	Escrita/Escrita compositiva	Planificação	2	33,3	6	100
		Redação	2	33,3		
		Revisão, reescrita e melhoria	2	33,3		
1º CEB	Oralidade/ Interação verbal	Corrente	10	66,7	15	100
		Formal	5	33,3		
	Leitura/ Compreensão na leitura	Apreensão das ideias	10	37	27	100
		Identificação das ideias principais	10	37		
		Identificação da estrutura textual	7	26		
	Escrita/Escrita compositiva	Planificação	9	37,5	24	100
		Redação	9	37,5		
		Revisão, reescrita e melhoria	6	25		

Podemos constatar que, em ambos os contextos, foram desenvolvidas poucas atividades relacionadas com a oralidade que abordassem a sua dimensão formal (por exemplo, levar as crianças a apresentar algo aos seus pares/aos adultos presentes na sala/ao professor). No entanto, os textos reguladores para a EPE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, 2010) e o 1º CEB (BUESCU *et al.*, 2012, 2015) recomendam que se desenvolva nas crianças competências em oralidade formal.

Em termos de compreensão na leitura, os projetos focaram-se na apreensão das ideias veiculadas pelos textos (por exemplo, formulação de hipóteses/elaboração de previsões a partir do título do livro, da capa, das ilustrações, do texto) e na identificação das suas ideias principais (por exemplo, através do reconto), dando menos ênfase à estrutura característica de tipos/géneros textuais (por exemplo, identificação das partes constitutivas de uma “história” e uso contextualizado desse conhecimento para produzir uma narrativa bem estruturada). Contudo, os textos reguladores para o 1º CEB (BUESCU *et al.*, 2012, 2015) recomendam que se explore a estrutura de diversos tipos/géneros textuais, em atividades de leitura, escrita... e oralidade, já que os textos orais também têm a sua estrutura própria.

No caso da escrita, em ambos os contextos, deu-se atenção à planificação, redação, revisão, reescrita e melhoria de textos. Para o 1º CEB, os textos reguladores (BUESCU *et al.*, 2012, 2015) recomendam o desenvolvimento da competência compositiva, que pressupõe planificar, redigir (tendo em conta aspetos como a ortografia, a pontuação, o léxico, a coesão, a coerência e até a caligrafia), rever os textos e reescrevê-los para os melhorar.

## **Considerações finais**

A meta-análise dos projetos que orientámos permite-nos concluir que é possível desenvolver competências em LP e, simultaneamente, noutras áreas curriculares (inclusive na EPE), logo operacionalizar a transversalidade da LP, articulando o seu ensino/aprendizagem com outras áreas curriculares. Verificámos ainda que temos de promover: a interação entre a LP e áreas como a Matemática e as Expressões; a

oralidade formal, inclusive criando instrumentos para a avaliar; a análise da estrutura característica de tipos/géneros textuais ligada ao desenvolvimento de competências em leitura, escrita e oralidade.

## Referências

BIZARRO, R; SÁ, C. M. A transversalidade da língua portuguesa no 1º ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, p. 39-40, p. 53-63, 2011.

BUESCU, M. H.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. *Metas curriculares de Português do Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2012.

\_\_\_\_\_. *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. *Curriculum Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010.

SÁ, C. M. Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In DIONÍSIO, M. L.; CARVALHO, J. A. B.; CASTRO, R. V. (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIED – Universidade do Minho, 2009.

\_\_\_\_\_. Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação. In ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. (orgs.), *Línguas e Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um project*, p. 111-132, Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português, 2013.

\_\_\_\_\_. (org.). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 2. Aveiro: UA Editora,

2014. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>. Último acesso em 14/09/2016.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de competências de compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar. Metas curriculares e didática da leitura no Ensino Básico. *Exedra*, Número temático – Didática do Português: Investigação e Práticas, p. 151-194, 2015.

\_\_\_\_\_. (org.). *Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos*. Coleção Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 3. Aveiro: UA Editora, 2016 [no prelo].

SÁ, C. M.; LIMA, H. *Transversalidade IV: Contributos do manual de Português*. Coleção Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 3. Aveiro: UA Editora, 2015. Disponível em: [http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa\\_Lima2015\\_TransversalidadeIV.pdf](http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa_Lima2015_TransversalidadeIV.pdf). Último acesso em 14/09/2016.

SÁ, C. M.; LUNA, E. *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Coleção Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 5. Aveiro: UA Editora, 2016. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10773/16090>. Último acesso em 14/09/2016.

SÁ, C. M.; MARTINS, M. E. (orgs.). *Atas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português, 2008 [publicado em CD-Rom].

Recebido em 14/09/2016. Aprovado em 20/09/2016.